

## Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação – RESAFE

FREIRE LEITOR DE MARX: BREVE EXAME DE ALGUNS  
PRESSUPOSTOS DA EDUCAÇÃO POPULAR

José Antônio Feitosa Apolinário\*

**Resumo:** O presente artigo tenciona analisar algumas matrizes fundamentais do pensamento de Karl Marx reputadas indispensáveis à compreensão da noção de educação popular construída por Paulo Freire na *Pedagogia do Oprimido*, discutindo as razões que sustentam a hipótese segundo a qual a justificação ético-política da proposta freireana está alicerçada na concepção de mundo marxiana.

**Palavras-chave:** Educação. Consciência. Libertação. História. Práxis.

**Resumen:** En este artículo examinaremos algunas matrices fundamentales del pensamiento de Karl Marx consideradas indispensables para la comprensión de la noción de la educación popular construida por Paulo Freire en *Pedagogía del Oprimido*, discutiendo las razones que apoyan la hipótesis según la cual la justificación ética y política de la propuesta freireana se basa en la concepción del mundo marxiana.

**Palabras claves:** Educación. Conciencia. Liberación. Historia. Praxis.

*“Não fui às classes oprimidas por causa de Marx. Fui a Marx por causa delas. O meu encontro com elas é que me fez encontrar Marx e não o contrário”<sup>1</sup>.*

\* Professor da Universidade Federal Rural de Pernambuco. E-mail: [tonyapolinario@gmail.com](mailto:tonyapolinario@gmail.com).

<sup>1</sup> LEITE, Lúcia Chiappini Moraes. Encontro com Paulo Freire. **Educação e Sociedade**. APOLINÁRIO, José Antônio Feitosa. Freire Leitor de Marx: Breve exame de alguns pressupostos da Educação Popular. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. Número 22: mai-out/2014, p. 57-72.

Não obstante os ‘palimpsestos’ das obras de Paulo Freire revelem decisivas influências e diálogos com importantes nomes da filosofia contemporânea<sup>2</sup> – o que de alguma maneira o predica de um ecletismo no que diz respeito aos pressupostos – não será equivocado afirmar que a visão de sociedade e de homem nelas apinhadas são, em boa parte, oriundas de uma herança marxiana<sup>3</sup>. Em

Campinas: CEDES/UNICAMP, n. 1, v. 31, 1979. p. 75.

<sup>2</sup> Filósofos como Søren Kierkegaard, Martin Heidegger, Gabriel Marcel, Jacques Maritain, Emmanuel Mounier, Karl Jaspers, certamente participam do rol de autores frequentados por Paulo Freire e que, em algum(uns) aspecto(s) de seus pensamentos contribuíram para o desenvolvimento da cosmovisão humana do pensador brasileiro.

<sup>3</sup> Conforme assegura Ivanilde A. de Oliveira, “a proposta freireana de educação humanista e libertadora apresenta tanto influência do personalismo e do existencialismo (sendo considerado, por Saviani, um escolanovista) quanto do marxismo (Libâneo e Luckesi referem-se ao pensamento educacional de Paulo Freire a partir de sua tendência marxista)” (OLIVEIRA, 2003. p. 31). É importante frisar que Saviani considera Freire um escolanovista de tipo peculiar, adepto de uma tendência progressista. Versando sobre a assunção do conhecimento popular no pensamento freireano, Luiz Gonzaga Teixeira defende o seguinte raciocínio: “Marx, pela boca de Paulo Freire, que é perfeitamente

vista disso, iniciamos esse breve trabalho levantando os seguintes questionamentos: é possível afirmar que a justificação ético-política da educação popular freireana exige fundamentalmente uma concepção marxiana de mundo? Noutras palavras, em que medida o pensamento de Marx constitui um horizonte de sentido indispensável à possibilitação mesma da educação popular?

Doravante trataremos dessas indagações, examinando a substancialidade das ideias do filósofo alemão Karl Marx no cerne da filosofia da educação estatuída por Paulo Freire, filosofia esta que oferece suporte à sua compreensão de educação popular (*Educação de Jovens e Adultos*), no ambiente da obra *Pedagogia do Oprimido*. Para tanto, far-se-á neces-

sário, primeiramente, expor alguns elementos da visão de Marx acerca das relações entre sociedade e educação no modo de produção capitalista que de algum modo são assumidos por Freire no contexto de sua *Pedagogia do Oprimido*; em seguida, analisaremos alguns pressupostos da noção de educação popular desenvolvida pelo educador brasileiro para então discutir as razões que sustentam a hipótese de que à educação popular, e mais precisamente, à sua justificação ético-política, é impreterível uma concepção de mundo marxiana.

No contexto do *Manifesto do Partido Comunista*, Marx e Engels entendem que a forma histórica que conduz à manutenção da classe dominante na economia capitalista do século XIX, é a de encontrar-se em permanente luta contra segmentos sociais de interesses conflitantes. Afirmam os filósofos que a burguesia de um dado país luta inicialmente contra a aristocracia, em seguida, contra porções de si mesma e por fim mantém-se lutando contra a burguesia dos países estrangeiros. Para tanto, sustentam os autores, tem de valer-se do auxílio do proletariado, arrastando-o impreterivelmente para o

---

marxista nesse ponto, procura tomar a cultura e a sabedoria do povo e levá-las, apenas com uma forma nova, quer dizer, respeitando se conteúdo, a um novo nível de consistência, inclusive com maior capacidade de enfrentar a cultura dominante” (TEIXEIRA, 2001. p. 225). No presente trabalho será levada em consideração uma importante distinção semântico-conceitual: nele o adjetivo *marxiano* referir-se-á ao pensamento e à obra do próprio Karl Marx (algumas das quais escritas em parceria com o pensador alemão Friedrich Engels), enquanto *marxista* designará a totalidade (variegada e heterogênea) de autores e teorias que desdobraram interpretativamente as teses de Marx e Engels nos dois séculos ulteriores.

movimento político como sua condição de continuidade.

Esse diagnóstico da sociedade burguesa parece enlaçar-se com um prognóstico indelével e paradoxal: ao mesmo tempo em que as relações de dominação e exploração que levam ao ápice o processo de desumanização do homem recrudescem, são reunidas as circunstâncias para superá-las. O significado dialético-materialista dessa ponderação é expresso na célebre sentença “a burguesia mesma, portanto, fornece ao proletariado os elementos de sua própria educação, isto é, armas contra si mesma”; e confirmado mediante a suposição do processo inevitável de afunilamento da classe dominante na estrutura da sociedade capitalista industrial: “com o progresso da indústria frações inteiras da classe dominante são lançadas no proletariado ou pelo menos ameaçadas em suas condições de existência. Também elas fornecem ao proletariado uma massa de elementos de educação” (MARX & ENGELS, 2008, p. 75).

O referido paradoxo pode ser interpretado através do seguinte argumento: ao utilizar o proletariado para fins de conservação de seu *status*

*quo*, a burguesia o alimenta na direção inversa, educando-o. E além disso, ela o faz lançando extratos de si mesma para a classe dominada, os quais teriam a função de auxiliar a realização de uma tal educação<sup>4</sup>. Por conseguinte, as condições de permanência da sociedade burguesa estabelecer-se-ia paradoxalmente com a possibilidade inelutável de sua superação, mediante a educação do proletariado, isto é, mediante o saber sobre os próprios mecanismos de reprodução da realidade em que é expropriado e desterrado de sua existência autêntica. Esta é, conforme entendemos, a razão de ser da conhecida metáfora “a burguesia produz, acima de tudo, seus próprios coveiros” (MARX & ENGELS, 2008, p. 78).

Diante da realidade segregadora e contraditória dos países capitalistas periféricos no século XX, com seus

---

<sup>4</sup> Tal constatação já fora anteriormente evidenciada por Marx nos *Manuscritos Econômico-Filosóficos*: “na medida em que o número de capitalistas se reduziu, quase deixou desistir a sua concorrência em relação aos trabalhadores e, na medida em que o número de trabalhadores se elevou, a concorrência desses entre si tornou-se tanto maior, mais inatural e mais violenta. Por isso, uma parte da classe trabalhadora (*Arbeiterstand*) cai, assim, necessariamente na classe dos miseráveis ou mortos de fome (*Bettel-oder Verhungersstand*), tal como uma parte dos capitalistas médios [decai] na classe trabalhadora” (MARX, 2010, p. 27).

exorbitantes contingentes de esfomeados deserdados da cidadania, um indignado Paulo Freire enxerga em algumas das fundamentais teses de Marx, chaves de leitura do social das quais, até o fim de sua trajetória prático-intelectual, não mais abrirá mão. Também ele entrevê nítidas possibilidades educativas para as massas entranhadas na própria sociedade cuja lógica econômica não constitui, necessariamente, um entrave à conscientização política das camadas populares. Dessa perspectiva, afirma Marx: “a dominação do capital criou a situação comum e os interesses comuns do proletariado. Assim, esta massa já é uma classe em relação ao capital, não sendo ainda uma classe para si. Na luta, esta massa se une e se transforma numa ‘classe para si’” (MARX, 1976, p. 57).

Nesse sentido, as contradições internas do capitalismo formam a manjedoura desde a qual poderão forjar-se, no plano da educação, as condições pelas quais tornam-se exequíveis a *revolução* (e o consequente ultrapassamento das relações burguesas de dominação) ou a *reprodução* da sociedade vigente. Nisso igualmente é resguardado o sentido da

contradição na dinâmica histórica apontada por Marx sob a tutela do pensamento de Hegel, contudo, à luz de uma dialética do concreto protagonizada unicamente pelos homens enquanto seres sociais.

O motivo hegeliano da contradição<sup>5</sup> por trás dessa tônica marxiana da dinâmica das relações sociais não nos parece ignorado por Paulo Freire na justificação de sua ‘pedagogia do oprimido’. Citando Hegel, afirma que o *reconhecimento* da situação concreta de opressão por parte do oprimido não lhe garante sua libertação, posto que os oprimidos “somente superam a contradição em que se acham quando o *reconhecerem-se oprimidos* os engaja na luta por libertar-se” (FREIRE, 2005, p. 39. Grifo nosso). Dito logicamente: o reconhecer-se explorado é condição necessária, mas não suficiente, para promover a emancipação do oprimido. É exatamente nesse ponto que emerge a linhagem assumidamente marxiana de Freire, que se coloca outrossim para além de Hegel, uma vez que o engajamento de uma ‘práxis libertadora’

---

<sup>5</sup> De acordo com a lógica-ontológica dialética de Hegel, “em geral, o que move o mundo é a contradição” (HEGEL, 1995, p. 236).

instaura-se como condição de possibilidade à superação da dicotomia opressor-oprimido.

Aqui é igualmente possível observar outro aspecto do pensamento marxiano, cuja força argumentativa se faz presente na ótica freireana: a noção materialista de história como produto da ação dos homens. Por ser fundamentalmente possibilidade aberta à transformação social através da *práxis*, a história, ao mesmo tempo em que é criação material humana, garante a saída de qualquer forma de opressão (enquanto contínua possibilidade de libertação). Nessa direção, no contexto d'*A Ideologia Alemã*, escrevem Marx e Engels: “a ‘libertação’ é um ato histórico, não um ato de pensamento, e é efetuada por relações históricas” (MARX & ENGELS, 1984, p. 25). Corroborando a compreensão ora aventada, em sua interpretação das relações entre Freire e Marx, Armando González já afirmara essa clara adesão do primeiro às categorias marxianas:

Marx realizou uma fenomenologia concreta das relações econômicas de seu tempo, e seu método tem suma vigência na atualidade, ainda que hoje não possam ser aplicados os

mesmos esquemas de forma estereotipada; ademais, estabeleceu o sentido da filosofia frente à ação, como guia da prática, ressaltando o sentido dialético de toda a realidade. Por esses aspectos, Freire segue a linha traçada por Marx, tanto ao fazer o retrato do oprimido, como ao encarar a realidade da práxis, nela descobrindo o caminho genuíno da libertação do homem (GONZÁLEZ, 1981, p. 127/128).

Já em *Educação como Prática da Liberdade*, texto publicado em 1967, o educador apresenta o seu real propósito: “a educação das massas se faz, assim, algo de absolutamente fundamental entre nós. Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação” (FREIRE, 2007, p. 44). Para Freire, aos oprimidos cabe lutar por sua libertação, conquistando a *consciência crítica* da realidade opressora na qual vivem como condição impreterível, concomitante à práxis buscadora. Entretanto, o pensador brasileiro alerta-nos para o fato de que os mecanismos mantenedores da estrutura de dominação social acabam por mergulhar as consciências no breu da ideologia, impedindo-as de criticamente

vir a ser, em razão do caráter funcional e domesticador dessa realidade<sup>6</sup>.

Mencionando Marx e Engels, Freire enfatiza a necessidade de tornar a exploração ainda mais cáusticas mediante a tomada de consciência dela mesma por parte das massas subalternizadas, como possibilitadora da efetivação da unidade dialética entre objetividade e subjetividade, unidade esta desde a qual passa a ser inteiramente exequível uma *práxis* autêntica. É com esse espírito que o educador escreve “quanto mais as massas populares desvelam a realidade objetiva e desafiadora sobre a qual elas devem incidir sua ação transformadora”, e remata, “tanto mais se ‘inserem’ nela criticamente” (FREIRE, 2005, p. 44).

---

<sup>6</sup> Paulo Freire questiona, a título de ilustração, aquilo que denomina ‘racionalização’ dos fatos concretos da realidade opressora, concebendo-a como dispositivo através do qual tais fatos não são negados, mas distorcidos, manipulados e mitificados (aderindo a uma concepção de ideologia relativamente próxima a algumas percepções de Marx) de tal maneira que suas bases objetivas são extraídas e apagadas, impossibilitando qualquer inserção crítica dos membros subalternizados da sociedade na compreensão dos mesmos. Dessa perspectiva, declara: “aí está uma das justificativas para a proibição, para as dificuldades [...] no sentido de que as massas populares cheguem a ‘inserir-se’, criticamente’, na realidade. É que o opressor sabe muito bem que essa ‘inserção crítica’ das massas oprimidas, na realidade opressora, em nada pode a ele interessar” (FREIRE, 2005, p. 43).

Partindo disso, é-nos permitido inferir que o *leitmotiv* da pedagogia do oprimido consiste em uma *démarche* tipicamente marxiana? Que a inserção crítica dos oprimidos em Freire espelha cabalmente o desenvolvimento da consciência de classe por intermédio da educação e da *práxis* do proletariado no horizonte filosófico marxiano? Apesar de preocupar-se mais em ‘dialogar com’ do que propriamente ‘explicar’ às massas sobre sua *práxis*<sup>7</sup>, Freire não deixa de prestar reconhecimento ao argumento de György Lukács<sup>8</sup> de acordo com o qual, é dever o partido revolucionário explicar às massas a sua ação, sustentado haver uma coincidência entre a exigência de sua proposta pedagógica (qual seja, a inserção crítica) e tal argumento. O pressuposto teórico-prático-educativo do ‘saber-se oprimido’, do ‘tomar-consciência-de-ser-primido’ é, por esse caminho, levado em consideração de forma radical na pedagogia freireana: “a peda-

---

<sup>7</sup> “O diálogo crítico e libertador, por isto mesmo que supõe a ação, tem de ser feito com os oprimidos, qualquer que seja o grau em que esteja a luta por sua libertação” (FREIRE, 2005, p. 59).

<sup>8</sup> Cf. LUKÁCS, György. **História e consciência de classe**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.



gogia do oprimido que, no fundo, é a pedagogia dos homens empenhando-se na luta por sua libertação, tem suas raízes aí. E tem que ter nos próprios oprimidos, que se saibam ou comecem criticamente a saber-se oprimidos, um dos seus sujeitos” (FREIRE, 2005, p. 45).

Ao declarar seu propósito educativo como sendo em última instância uma pedagogia do humano – e nesse sentido humanista (dotada de uma generosidade autêntica) e jamais ‘humanitarista’ (caracterizada por uma falsa generosidade) –, Paulo Freire apresenta outro elemento caro a Marx: o interesse pela condição humana, para além das classes sociais, reverberado na necessidade da superação destas. Não é equívoco afirmar que essa será uma das tônicas mais presentes no *corpus* freireano, e não sem o reconhecimento de uma dívida para com o filósofo alemão: “continuo bem aberto à advertência de Marx, a da necessária radicalidade que me faz sempre desperto a tudo o que diz respeito à defesa dos interesses humanos. Interesses superiores aos dos puros grupos ou de classes de gente” (FREIRE, 2008, p. 100).

Nessa direção, Freire postula dois momentos diferentes de concreção histórica de sua pedagogia humanista-libertadora: no primeiro, os oprimidos vão se tornando cômicos do mundo que lhes oprime e explora (isto é, adquirem *conscientização*), razão de ser de sua subalternização, mediante a assunção do compromisso prático-reflexivo de transformá-lo; e no segundo, estágio no qual a realidade opressora fora transformada, a pedagogia do oprimido converte-se em pedagogia da permanente libertação dos homens. Necessário se faz salientar que o primeiro passo não representa uma relação de sucessividade, mas de simultaneidade:

a conscientização não é propriamente o ponto de partida do engajamento. A conscientização é mais um produto do engajamento. Eu não me conscientizo para lutar. Lutando me conscientizo. A conscientização é a tomada de consciência que se aprofunda. Esse aprofundamento é gerado na Práxis e a reflexão sobre a própria luta que iniciou o processo de conscientização o intensifica. É um ciclo dinâmico (FREIRE; GADOTTI; GUIMARÃES, 1995, p. 114/115).

Com efeito, evidencia-se que a adesão de Paulo Freire a alguns pressupostos da filosofia marxiana afigura-se inegável. Pelo exposto até o momento, podemos destacar três aspectos centrais do pensamento de Marx que se encontram nos fundamentos da concepção educativa do pensador brasileiro: primeiramente, a ideia de que as condições de superação do estado atual da sociedade são efetivamente produzidas no âmago desta mesma sociedade<sup>9</sup>; em segundo lugar, a compreensão de acordo com a qual a educação é indispensável à formação da *práxis* revolucionária por parte da classe subalternizada da sociedade; em terceiro, a percepção conforme a qual a realização da *práxis* libertadora demanda uma concepção materialista de história como possibilidade de transformação, assim como uma noção de ser humano como sujeito histórico-social aberto à dimensão do futuro. A afirmação a seguir, no contexto da *Pedagogia da Autonomia*, parece sintetizar as três percepções acima indicadas, retomando a defesa dos interesses huma-

nos em nome de uma de ética universal do homem:

Antes mesmo de ler Marx já fazia minhas as suas palavras: já fundava a minha radicalidade na defesa dos legítimos interesses humanos. Nenhuma teoria da transformação político-social do mundo me comove sequer, se não parte de uma compreensão do homem e da mulher enquanto seres fazedores de História e por ela feitos, seres da decisão, da ruptura, da opção [...] A grande força sobre que alicerça-se a nova rebeldia é a ética universal do ser humano e não a do mercado, insensível a todo reclamo das gentes e apenas aberta à gulodice dos lucros. É a ética da solidariedade humana (FREIRE, 2008, p. 129).

Evidentemente, Freire instaura uma interpretação das proposições de Marx cuja ênfase situa-se claramente na conexão entre prática educativa e *práxis*. Entretanto, sua proposta revolucionária e libertadora, dirigida de maneira expressa para as camadas populares, parece ser de cunho efetivamente cultural<sup>10</sup>. É justamente com

<sup>9</sup> Como assevera Freire: “o novo da revolução nasce da sociedade velha, opressora, que foi superada” (FREIRE, 2005, p. 155).

<sup>10</sup> Ao apresentar os dois momentos anteriormente referidos da pedagogia do oprimido (a conscientização e a libertação permanente), Freire tenciona garantir que “em qualquer desses momentos, será sempre a ação profunda, através da qual se enfrentará, culturalmente, a cultura da dominação” (FREIRE, Número 22: maio – outubro/2014



base nesses – entre outros – pressupostos que o educador brasileiro sustenta haver uma pedagogia interessada em retroalimentar as condições de opressão nitidamente enraizadas nas sociedades capitalistas marginais (aquelas que constituem a maioria dos países do hemisfério sul), traduzida nos anos de 1960, no contexto da *Pedagogia do Oprimido*, como *educação bancária*. Nesta, “a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos”, e continua o autor, “refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da ‘cultura do silêncio’, a ‘educação bancária’ mantém e estimula a contradição” (FREIRE, 2005, p. 67). Centrada na imagem ideológica do professor ‘omnisciente’, de estudantes enquanto meros receptáculos de sa-

beres para fins de adaptação, ajustamento e sujeição, compondo um exército de indivíduos acríticos, inautênticos e irrefletidos, a pedagogia ‘bancária’ constitui um interdito ao *ser mais* e, por conseguinte, um automatismo desumanizador cuja meta é a domesticação antrópica por intermédio da manutenção da contradição em todas as suas manifestações (social, econômica, intelectual).

Nos antípodas desta, a ‘educação libertadora’ reivindica a figura lapidar do educador humanista, o qual se identifica com os educandos, reconhecendo os saberes fundantes constituídos e constituintes de suas vivências, estimulando o pensar autêntico e a compreensão da capacidade criadora e interventora dos mesmos<sup>11</sup>. Nutrida pela *problematização* do mundo contraditório e opressor, a atuação do educador passa a calcar-se não mais na verticalização assimétrica da perspectiva ‘bancária’, mas na prática humanizadora do *diá-*

---

2005, p. 46). As confluências entre Paulo Freire e Antônio Gramsci são sobremaneira evidentes nesse ponto, tomando-se por base o conceito gramsciano de *contra-hegemonia*. O filósofo italiano compreende a noção de *hegemonia* sob duas perspectivas: ‘direção’ em sentido moral e político (simbiose entre liderança e dominação), e ação propriamente cultural que um determinado grupo pode exercer sobre outro. De acordo com Gramsci, a contra-hegemonia estabelecer-se-ia “a partir do momento em que um grupo subalterno torna-se realmente autônomo e hegemônico, criando um novo tipo de Estado, nasce concretamente a exigência de construir uma nova ordem intelectual e moral, isto é, um novo tipo de sociedade” (GRAMSCI, 1991, p. 100).

---

<sup>11</sup> De acordo com a afirmação de Benedito Cintra em estudo sobre o pensamento educacional freireano: “por mais oprimido que seja, de cada oprimido Paulo Freire quer a *sua* palavra. A *criatividade* está nessa palavra sempre *única*. Paulo Freire parece colado ao que digo: ‘A cultura consiste em recriar e não em repetir, criação e recriação que assemelha o homem a Deus’” (CINTRA, 1998, p. 159).

*logo* que redimensiona a visão polarizada da relação entre educador e educando: o educar é concebido como inseparável do educar-se e vice-versa. Por essa razão, todo educador é ao mesmo tempo um educando e todo educando, um educador<sup>12</sup>. Dessa perspectiva, aufere significado a célebre asserção freireana de que “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2005, p. 79).

Paulo Freire promove uma empreitada em algumas frentes: contra a objectualização dos educandos em função da hipertrofia do ‘educador bancário’ (o sujeito da sujeição); contra o fatalismo transposto em expressões paralizantes tais como ‘é assim mesmo’, ‘isso não tem jeito’, ‘isso nunca vai mudar’, esterilizador do enxergar-se a si próprio como sujeito, no *inacabamento* legitimador do projetar-se humano em direção ao *ser*

*mais*, contra os irracionalismos econômicos, políticos e ideológicos que conservam as mais distintas manifestações da pobreza e da miséria, mormente o analfabetismo e o semi-analfabetismo, comprando a ingenuidade e despreparo das massas oprimidas com paternalismos e assistencialismos de toda sorte. Tal como exprime o educador popular:

uma das grandes, se não a maior, tragédia do homem moderno, está em que é hoje dominado pela força dos mitos e comandado pela publicidade organizada, ideológica ou não, e por isso vem renunciando cada vez, sem o saber, à sua capacidade de decidir. Vem sendo expulso da órbita das decisões. As tarefas de seu tempo não são captadas pelo homem simples, mas a ele apresentadas por uma ‘elite’ que as interpreta e lhes entrega em forma de receita, de prescrição a ser seguida (FREIRE, 2007, p. 57).

Peremptoriamente, o que ilumina as negativas freireanas acima aduzidas, e concomitantemente, oxigena o programa de uma pedagogia da libertação, não são só razões de ordem didático-pedagógicas: claras estão as determinações ético-políticas que lhes são subjacentes. Há um nítido

<sup>12</sup> Nas palavras de Freire: “em verdade, não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos. Como também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo” (FREIRE, 2005, p. 78).

do compromisso de Freire com aqueles que ele denominou ‘esfarrapados do mundo’, cuja mola propulsora parece tornar factível uma talvez improvável consubstanciação ética entre a mensagem do Cristo e o sentido humanizador do pensamento de Marx. Segundo Ivanilde de Oliveira, um dos importantes elementos de associação entre cristianismo e marxismo nas reflexões do educador brasileiro consiste na “atitude de não-passividade de homens e mulheres perante a opressão” (OLIVEIRA, 2003, p. 34). Essa não-passividade, por constituir-se essencialmente como atitude, é dizer, ação, inscreve-se no terreno da ética, e, não obstante haver antíteses profundas entre as referidas visões de mundo, ambas comunicar-se-iam no fato de esgrimirem abertamente contra um mundo escravizador, depauperante e desumanizador<sup>13</sup>.

---

<sup>13</sup> Esse espírito é encontrado em Freire no tocante à reiterada preocupação com as massas oprimidas de seu país. Acerca disso, escreve as seguintes palavras: “entre nós, repita-se, a educação teria de ser, acima de tudo, uma tentativa constante de mudança de atitude. De criação de disposições democráticas através da qual se substituísem no brasileiro, antigos e culturais hábitos de passividade, por novos hábitos de participação e ingêrência, de acordo com o novo clima da fase de transição” (FREIRE, 2007, p. 101/102).

Nesse sentido, a pedagogia do oprimido constituiu uma concreta proposta de educação popular a ser efetuada no Brasil desde meados do século XX, uma vez que, “para Freire, a educação popular seria um espaço em que o homem ultrapassaria sua situação de homem-objeto a homem sujeito-histórico transformador”; por intermédio dela, o autor tencionava contribuir para a viabilização “de um projeto político que possibilitasse superar a dominação do capital sobre o trabalho e, assim, reformular a forma de organização da sociedade” (PEREIRA; PEREIRA, 2010, p. 77). O que o emaranhado tecido histórico denunciava em cruas evidências no Brasil, o abandono econômico, social e político, acompanhado do embrutecimento intelectual e cultural da população pobre, das classes trabalhadoras desassistidas e exploradas, arvorava-se em motivação ética suficiente à postulação de uma educação emancipatória. Consoante as palavras de Freire:

quanto mais sentíamos que o processo brasileiro, no jogo cada vez mais aprofundado de suas contradições, marchava para posições irracionais e

anunciava a instalação de seu novo recuo, mais parecia a nós imperiosa uma ampla ação educativa criticizadora (FREIRE, 2007, p. 96).

Com Paulo Freire, não se tratava unicamente de uma mudança respeitante à superação do estratosférico número de analfabetos em nome de uma “alfabetização puramente mecânica” (FREIRE, 2007, p. 102). Tratava-se, sobretudo, de construir circunstâncias objetivas que favorecessem a conquista da experiência democrática pelo povo brasileiro<sup>14</sup>. Nisto está resguardado o conteúdo efetivamente politizante da prática socioeducativa freireana, a politização das massas (pensar as massas como sujeito histórico) mediante a protagonização da educação mesma. A possibilidade desta não está necessariamente associada a uma anterior transformação da estrutura e da superestrutura da sociedade burguesa capita-

lista, pois ela já se inicia dentro de sua própria engrenagem, pelas mãos do ‘educador revolucionário’, vindo a realizar-se em sua plenitude – no corrimão da filosofia marxiana – apenas com a revolução. Tal compreensão fica patente na seguinte inferência de Freire: “se esta educação somente pode ser realizada, em termos sistemáticos, pela sociedade que fez a revolução, isso não significa que a liderança revolucionária espere a chegada ao poder para aplicá-la” (FREIRE, 2005, p. 87).

Messiânico? Idealista? Utopista? Sem fazer pré-julgamentos, deduzimos do exame até então empreendido que o fundo ético-político das posições freireanas, assim como aquilo que tais posições sinalizam em termos de projeto de transformação social, foram em boa parte desentranhados do pensamento marxiano. Entre os motivos ora aduzidos que sustentam a hipótese de que à justificação ético-política da educação popular é imprescindível a *Weltanschauung* marxiana, divisamos como pedra-de-toque a ideia de *práxis*. Nesse tocante, alguns autores enfatizam haver entre Freire e Marx distintas concepções de *práxis*, entremen-

<sup>14</sup> É justamente em consonância com tal assertiva que o educador lança a seguinte consideração: “parecia-nos, deste modo, que, das mais enfáticas preocupações de uma educação para o desenvolvimento e para a democracia, entre nós, haveria de ser a que oferecesse ao educando instrumentos com que resistisse aos poderes do ‘desenraizamento’ de que a civilização industrial a que nos filiamos está amplamente armada” (FREIRE, 2007, p. 97).

tes, reconhecem a influência direta que o segundo exerce sobre o primeiro quanto a essa categoria<sup>15</sup>.

Nas *Teses sobre Feuerbach*, Marx refere-se à práxis como “atividade humana sensível” (primeira tese), afirma sua condição epistemológica de critério de verdade (segunda tese), e compreende, na terceira tese, a transformação das circunstâncias e da atividade humana – o trabalho – na condição de “*práxis revolucionária*” (MARX, 1984, p. 107/108. Grifo do autor). O significado ontológico do trabalho como *práxis* em Marx é um dos fundamentos do materialismo histórico na medida em que a determinação da vida humana não dima-

na de quaisquer entidades metafísicas (Deus, o espírito, o absoluto, a consciência, a razão,...), mas tão-somente da materialidade da atividade transformadora e autotransformadora do homem na história. Tal como o exposto na oitava tese: “toda a vida social é essencialmente *prática*. Todos os mistérios que levam a teoria ao misticismo encontram a sua solução racional na práxis humana e no compreender desta práxis” (MARX, 1984, p. 109. Grifo do autor).

Freire defende a *práxis* enquanto unidade ação-reflexão transformadora, como intervenção responsável e consciente no mundo. Seu modo privilegiado é o diálogo, a comunicação participativa. Ademais, de acordo com Peter Leonard e Peter McLaren, ela é condição impreterível à humanização: “os homens vivem humanamente na medida em que se engajam na práxis. São seres incompletos que são humanizados no diálogo, e para os quais, portanto, o diálogo é uma necessidade existencial” (LEONARD; MCLAREN, 1993, p. 96). É na atividade educativa dialógico-dialética com as massas subalternizadas sob o jugo do capital que o sentido freireano da práxis humanizado-

---

<sup>15</sup> Vicente Zatti entende que o último instaura a noção de *práxis* enquanto “prática social transformadora da realidade”, defendendo tratar-se de uma unidade dialética entre ação e reflexão, conforme a seguinte equação: “a teoria emergindo da prática e esta, redimensionando a teoria dialeticamente”. O intérprete arremata inferindo que “Freire formulou o conceito de práxis a partir da influência que teve da teoria marxista. Mas o sentido de práxis em Freire não é exatamente igual ao de Marx [...] Para Marx a práxis original é o trabalho humano” (ZATTI, 2007, p. 38). Acerca da questão, Bill Warren faz o seguinte apontamento: “seguindo Marx, Freire toma a *práxis* como uma inextrincável interconexão entre pensamento e ação. A essência da palavra *diálogo* é reflexão e ação numa interação fundamental. Reflexão sem ação, ação sem reflexão não é *práxis*. Palavras desprovidas de ação são meros ‘verbalismos’; ação desprovida de reflexão é mero ‘ativismo’” (WARREN, 1998, p. 136. Grifo do autor).

ra-libertadora, e, por conseguinte, ética, ganha sua expressão cabal: o oprimido vem a ser sujeito quando, da *leitura de mundo* passa à *leitura da palavra*, unificando dialeticamente texto e contexto na *práxis*, forjando o pretexto para a simultânea transformação de si e da realidade<sup>16</sup>.

Se István Mészáros considera que o rompimento “com a lógica do capital na área de educação equivale, portanto, a substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa concreta abrangente” (MÉSZÁROS, 2008, p. 47), uma delas certamente reside na proposta pedagógica de Paulo Freire. E se não estivermos fazendo má filologia, romper ‘com a lógica do capital na educação’ não seria garantia de criação de circunstâncias propícias à libertação do oprimido como Freire estabelece? Assim como do desenvolvimen-

to da consciência de classe necessário à revolução, como pensava Marx? Não é nesse sentido também que o último atina para o fato de que ‘o próprio educador tem de ser educado’? Não obstante estarem em contextos distintos e buscando respostas para problemas de suas respectivas épocas, Marx e Freire acham-se demasiado próximos tanto no que concerne à percepção da realidade social dos homens no mundo capitalista burguês, como no que diz respeito às possibilidades de sua aniquilação por meio de uma radical transformação social. Se Freire não pode ser reputado *in totum* um continuador do pensamento marxiano, não se pode negar que vários dos elementos arquitetônicos de sua pedagogia do oprimido encontram em Marx indispensáveis alicerces e vigas de sustentação.

---

<sup>16</sup> Nessa direção, Moacir Gadotti concebe uma *pedagogia da práxis* de inspiração declaradamente freireana, articulando as compreensões de diálogo e dialeticidade da prática educativa à *práxis*: “em Paulo Freire o diálogo não é só um encontro entre dois sujeitos que buscam o significado das coisas – o saber –, mas um encontro que se realiza na *práxis* – ação + reflexão –, no engajamento, no compromisso com a transformação social” (GADOTTI, 1998, p. 15).



## REFERÊNCIAS

CINTRA, Benedito Eliseu Leite. **Paulo Freire entre o grego e o semita: filosofia e comunhão**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1998.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**. 38. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo; GADOTTI, Moacir; GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia: diálogo e conflito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

GONZÁLEZ, Armando Bandera. **Paulo Freire: um pedagogo**. Caracas: Universidad Católica Andres Bello, 1981.

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a política e o estado moderno**. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Enciclopédia das ciências filosóficas em compêndio (1830): a ciência da lógica**. São Paulo: Loyola, 1995.

LEITE, Lígia Chiappini Moraes. Encontro com Paulo Freire. **Educação e Sociedade**. Campinas: CEDES/UNICAMP, v. 31, n. 1, p. 47-75, 1979.

LEONARD, Peter; MCLAREN, Peter. **Paulo Freire: a critical encounter**. Routledge: London, 1993.

LUKÁCS, György. **História e consciência de classe**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

OLIVEIRA, Ivanilde A. de. **Leituras freireanas sobre educação**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

MARX, Karl. **Manifesto do partido comunista**. 14. ed. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2008.

\_\_\_\_\_. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.

APOLINÁRIO, José Antônio Feitosa. Freire Leitor de Marx: Breve exame de alguns pressupostos da Educação Popular. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. Número 22: mai-out/2014, p. 57-72.

\_\_\_\_\_. **Miséria da filosofia**. Porto: Escorpião, 1976.

\_\_\_\_\_. Teses sobre Feuerbach. In: MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Ed. Moraes, 1984.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Ed. Moraes, 1984.

MÉSZÁROS, István. **Educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

PEREIRA, D. F. F.; PEREIRA, E. T. “Revisitando a história da educação popular no Brasil: em busca de um outro mundo possível”. **Revista HISTEDBR**. Campinas: UNICAMP, n. 40, p. 72-89, dez., 2010.

TEIXEIRA, Luiz Gonzaga. **Elogio da pedagogia**. São Paulo: Loyola, 2001.

WARREN, Bill. “Personal construct psychoterapy as praxis”. In: **Philosophical dimensions of personal construct psychology**. London: Routledge, 1998.

ZATTI, Vicente. **Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

Recebido em 12/11/2013  
Aprovado em 19/05/2014